



La créativité dans le langage. De l'enfance à l'adolescence

Jean-Claude Quentel

► To cite this version:

Jean-Claude Quentel. La créativité dans le langage. De l'enfance à l'adolescence. Actes des Journées d'étude des Ateliers Claude Chassagny, Oct 2012, Paris, France. pp.6-16. halshs-01522273

HAL Id: halshs-01522273

<https://shs.hal.science/halshs-01522273>

Submitted on 13 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA CRÉATIVITÉ DANS LE LANGAGE.

DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE

Jean-Claude Quentel*

Introduction

L'analyse qui va suivre se fonde sur la déconstruction du langage proposée par Jean Gagnepain à travers sa théorie de la médiation. Malheureusement encore trop peu connu¹, ce modèle théorique offre aux orthophonistes, notamment, un cadre particulièrement éclairant pour rendre compte des réalités cliniques auxquelles ils se confrontent. Il s'agit en effet d'un modèle anthropologique qui permet d'appréhender les divers registres du langage dans un tableau d'ensemble cohérent et heuristique². Ce modèle a par ailleurs été élaboré à partir de la clinique et donc des diverses pathologies spécifiquement humaines qui s'observent dans le langage. Une telle « déconstruction » s'appuie par conséquent sur la clinique en tant qu'elle nous oblige à ne pas tout ramener à un seul registre explicatif et à effectuer du même coup des distinctions à l'intérieur de ce qu'on appelle le langage. Elle prend acte, par-delà le fait qu'elle se fonde sur la clinique, de l'incontestable hétérogénéité du phénomène langage, hétérogénéité qui a significativement conduit l'université française à créer disciplinairement DES « sciences du langage », au pluriel, sur les ruines de LA linguistique générale.

* Professeur de Sciences du langage à l'Université Européenne de Bretagne-Rennes 2, psychologue clinicien. EA 2241, CIAPHS. Mel : jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr

¹ Marcel Gauchet a pourtant affirmé qu'il représentait « l'une des percées majeures des sciences de l'homme au cours du dernier demi-siècle » (2006).

² Cf. Gagnepain J., 1990-1992 et surtout 1994 pour une présentation plus simplifiée du modèle.

Quels rapports ce modèle entretient-il avec la psychanalyse à laquelle se réfèrent nombre de professionnels à l'intérieur des Ateliers Chassagny ? Il en est très proche sur certains aspects, mais il s'en différencie sur d'autres, notamment du fait de la déconstruction qu'il propose et de sa prise en compte de registres qui n'intéressent que de manière adjacente, voire très latérale, la psychanalyse. En l'occurrence, la théorie de la médiation propose une analyse spécifique, non cognitiviste, du registre de la cognition et au demeurant nous nous y frotterons dans ce travail ; elle offre également une analyse originale du champ technique, à travers notamment le registre de l'écriture dans ce qui la caractérise comme technisation du langage. Surtout, et ce point est indéniablement le plus original parmi les solutions qu'il propose, le modèle de la médiation dissocie clairement le registre du *social* de celui de l'*éthique* ou, en d'autres termes, celui qui rend compte de la singularité et de l'identité de l'homme de celui qui organise son rapport à la satisfaction et donc à la problématique du désir. Une telle dissociation fait problème à celui qui s'inspire de la psychanalyse puisque celle-ci ne la fait pas valoir, même si bien des analyses de Lacan³, et d'abord de Freud⁴, viennent l'ébaucher.

La théorie de la médiation distingue dans le langage quatre registres qui sont ceux de :

- la *grammaticalité*, qui nous permet de dire le monde, de le causer logiquement, de le conceptualiser : ce registre, proprement cognitif, fait de chacun de nous un locuteur produisant des énoncés grammaticalement structurés, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit le rapport que nous entretenons avec elle ;
- l'*écriture* qui ne se comprend, dans ce qui la spécifie comme telle, qu'à partir d'un autre déterminisme, c'est-à-dire d'un autre type de processus, qui suppose la mise en forme technique du monde, sa fabrication, à partir d'une analyse de moyens et de fins : l'écrit est d'abord, dans ce qui le caractérise comme tel, artificialisation du langage, qu'il passe par le stylet, le stylo ou le crayon, ou encore le clavier de l'ordinateur ;
- la *langue*, sur laquelle nous reviendrons bien évidemment, qui se comprend comme l'usage qui est fait du langage dans un contexte et dans une relation précises : elle

³ Notamment, mais pas seulement, dans le séminaire sur l'éthique où Lacan insiste clairement, à plusieurs reprises, sur l'impérative nécessité de dissocier de tels registres, par exemple en distinguant ce qui relève de l'obligation, de la contrainte ou de la nécessité sociale, d'une loi articulée, et ce qui, par ailleurs, renvoie à la morale, à l'idéal de la conduite et à la structure même du désir. Cf. 1986, par exemple p. 11, 14, 92 ou encore 265.

⁴ Précisément dans la nette différence qu'il effectue entre les processus en jeu chez l'enfant et, après la puberté, chez l'adolescent. Cf. notamment Quentel, 2012.

installe chacun de nous, cette fois, comme inter-locuteur, « l'inter », autrement dit ce qui s'articule à l'échange et à la relation d'altérité, étant ici ce qui compte d'abord et avant tout ;

- le *discours*, enfin, qui ne soulève plus la question de la communication et du relationnel à laquelle renvoie la langue, mais celle de l'expression ou de l'expressivité sous-tendue par la problématique de la recherche de satisfaction et donc du pulsionnel et de ses aléas⁵.

Aussi bien, la théorie de la médiation, déduisant ces quatre registres des diverses formes de pathologie observables, oblige à comprendre qu'un trouble qui s'observe DANS le langage n'est pas nécessairement un trouble DU langage. Tel est le cas des pathologies qui affectent les registres de l'écriture, de la langue et du discours. Autrement dit, le langage n'est, dans ces trois registres, concerné que de manière *incidente* et non pas *spécifique*, les conséquences étant ici particulièrement importantes pour l'orthophoniste qui ne saisit à travers les troubles auxquels il se confronte que l'effet, ou si l'on préfère le symptôme, d'une problématique qui le dépasse très largement.

Ces longues précautions méthodologiques et théoriques effectuées, il nous faut en venir à l'objet même de cette réflexion. Il s'agira pour l'essentiel de jouer de la dissociation de la grammaticalité et de la langue, en nous appuyant sur les productions des enfants et des adolescents. Nous ferons état, en l'occurrence, d'une différence essentielle sur laquelle nous nous centrerons, l'enfant et l'adolescent nous obligeant à concevoir deux formes de créativité différentes, l'une n'étant que l'apanage de l'adolescent, c'est-à-dire de celui qui précisément est sorti de l'enfance. Une telle analyse suppose qu'on ait clairement réfléchi, au-delà du seul langage, sur ce qui fonde la différence entre l'enfant et l'adolescent. Il n'est plus possible, de ce point de vue, de se contenter d'un point de vue généralisant qui occulterait la spécificité du fonctionnement de l'enfant par rapport à celui de l'adolescent et de l'adulte. L'enjeu est d'importance puisqu'une telle réflexion conditionne directement le mode de prise en charge tout à la fois de l'enfant et de l'adolescent.

⁵ Ces deux derniers registres relèveraient de la fameuse « linguisterie » que Lacan revendique, laissant à son ami Roman Jakobson la « linguistique » dont il ne conteste en l'occurrence ni l'existence, ni la légitimité (1975, p. 20).

I- LE RAPPORT DE L'ENFANT A LA LANGUE ET AU GRAMMATICAL

1) L'enfant est dans l'apprentissage de la langue

L'enfant apprend la langue de son entourage ; il s'y initie. On pourrait soutenir, après d'autres, qu'il n'apprend pas le langage, mais *l'usage* qui en est fait par son entourage⁶. Il n'apprend pas, en effet, le fait même de parler ; la capacité à être locuteur réside en tout homme, sauf pathologie de type aphasique ou dysphasique⁷. L'enfant s'initie donc aux usages linguistiques de ceux qui l'entourent, mais il s'y initie au même titre qu'il s'initie à tous les usages de la société dans laquelle il s'inscrit. Par conséquent, l'apprentissage de la langue participe de ce qu'on appelle la *socialisation* et, de ce point de vue, il ne suppose aucun processus spécifique. Il est possible d'évoquer ici, de manière générale, une inculcation, notion mise en avant aussi bien par des psychologues que par des sociologues, voire une intériorisation. Jean Gagnepain a proposé, quant à lui, le concept d'imprégnation : l'enfant *s'imprègne* de la langue de son entourage, au même titre donc qu'il s'imprègne de ses manières de faire, d'être et de désirer⁸.

L'enfant demeure dans cet apprentissage de la langue, tant qu'il est enfant. Nous verrons plus loin que l'adolescent n'en reste pas, lui, à cet apprentissage et ce type d'affirmation concernant l'enfant pourra alors être étayé. Bien évidemment, l'enfant qui est en situation d'apprentissage se trouve bien souvent, dans ses productions langagières, en « écart » par rapport à la langue telle que les adultes la parlent. Il fait, comme on dit, des « fautes ». La notion de faute est nécessairement relative. En l'occurrence, elle naît d'un rapport, entre l'adulte censé détenir le « bon » usage du langage et l'enfant qui, lui, ne le possède pas encore. Toutefois, la fameuse faute nous révèle autre chose de bien plus intéressant et de bien plus précieux.

2) La problématique de la faute

La littérature à visée scientifique sur l'acquisition du langage chez l'enfant a dès ses tout débuts évoqué la notion de faute. Il est intéressant de noter que la faute de

⁶ Cf. Octave Mannoni, *L'enfance linguistique* in *Un commencement qui n'en finit pas* (1980, p. 85).

⁷ A la condition de conférer à ce dernier terme un sens précis, qui renvoie à un diagnostic réel, et de ne pas s'en tenir à la notion commune qui prévaut actuellement et qui range *socialement* les dysphasies parmi l'ensemble des dys-

⁸ Ce terme d'imprégnation peut prêter à malentendu : il n'a aucun rapport avec la *Prägung* (*imprinting* en anglais), dont parlait l'éthologue autrichien Konrad Lorenz. Cette dernière notion, traduite donc parfois en français par « imprégnation », mais également par « empreinte », induira notamment, au-delà des travaux de Bowlby, les réflexions sur l'attachement.

langage de l'enfant a toujours été saisi sous deux aspects, l'un négatif, l'autre positif. En d'autres termes, les chercheurs ont d'emblée parlé à la fois d'une mauvaise faute et d'une bonne faute. Rousseau avait déjà bien formulé le problème que les chercheurs de la seconde moitié du XIX^e et du XX^e siècle ont mis en évidence et il avait, avant tout le monde, compris ce que la « faute » — qui renvoie d'abord et avant tout à une vision très adultocentrée des phénomènes — nous livre du fonctionnement d'un enfant :

[Les enfants] ont, pour ainsi dire, une grammaire de leur âge, dont la syntaxe a des règles plus générales que la nôtre ; et si l'on y faisait bien attention, l'on serait étonné de l'exactitude avec laquelle ils suivent certaines analogies, très vicieuses si l'on veut, mais très régulières et qui ne sont choquantes que par leur dureté ou parce que l'usage ne les admet pas. (Livre premier, page 82).

Rousseau attribue à l'enfant une syntaxe, il le voit fonctionner à partir de règles et d'analogies et il souligne l'exactitude de son fonctionnement. Au début du XX^e siècle, les linguistes viennent insister sur cette régularité et cette exactitude que soulignait déjà le philosophe. Maurice Grammont, grand linguiste de l'époque — qui fera par ailleurs valoir les fameuses notions d'assimilation, de dissimilation et de métathèse dont s'inspireront les orthophonistes —, évoque significativement une « constance de l'écart ». C'est lui également qui fera de la production enfantine « j'ai pris » au lieu de « j'ai pris », dans son rapport avec « vendu/vendre » le paradigme du fonctionnement logique de l'enfant⁹.

Après lui, Ferdinand de Saussure, dont on dit qu'il est le père de la linguistique moderne, insistera sur le fait qu'une production telle « j'ai pris » répond au principe de la 4^e proportionnelle¹⁰ qu'on saisit immédiatement si on pose le rapport de la manière suivante :

vendre		prendre
_____	=	_____
vendu		pris

Dès que l'enfant entre dans le langage, il effectue ce genre de production. Les exemples ne manquent pas. Ainsi :

⁹ 1902, p. 64. Grammont prend également l'exemple de « tiendre » à partir de « je tiens », sur le modèle de « Je crains / craindre » ou « je plains / plaindre ».

¹⁰ 1969, p. 222. Évoquant l'analogie (dans laquelle « tout est grammatical », p. 226), il explique : « Le langage des enfants en regorge, parce qu'ils connaissent mal l'usage et n'y sont pas encore asservis » (p. 231).

Ils sontaient (très fréquent, au même titre que le « vous disez »).
Dans le petit train, j'ai pris la place du conducteur.
Dans la famille coq, il y a le coq, la poule et le coquetier.
Celui qui garde les cochons est un cochonnier.
Les raisins poussent sur le raisinier.

Mais, déjà, la fameuse « généralisation » à laquelle se livrerait l'enfant et dont on parle depuis plus d'un siècle témoigne d'un fonctionnement parfaitement logique, dans la mesure où elle relève d'un classement et d'un principe de différenciation qui n'a rien de naturel :

Le canard a des pelles aux pattes
Les lapins ont des oreilles d'âne
La vache pond un petit veau
Pendant le jour, la nuit elle dort
Ma petite sœur, elle marche assis. Bientôt, elle marchera debout

3) Les leçons de la faute

Deux registres doivent être en fin de compte clairement distingués ici : d'une part, celui de l'usage, la production de l'enfant n'étant pas chez l'enfant conforme à la langue de l'adulte et, d'autre part, celui de la « régularité » et de l'« analogie », dont parlent Rousseau et à sa façon Grammont. Incontestablement, le fonctionnement de l'enfant témoigne de ce second point de vue d'un fonctionnement logique. Le rapport qu'il entretient avec la langue est une autre affaire ; il s'agit effectivement dans ce cas d'usage, donc du langage saisi dans sa dimension historique et sociale d'échange. Avec la langue, l'enfant se trouve confronté à la raison de l'usage. Au sens strict, la langue participe d'une raison sociale. Elle n'est pas logique, jamais. Il suffit de prendre comme exemple le fait qu'il n'est pas acceptable en français d'énoncer un « vous disez » (ce que l'enfant produit donc régulièrement), alors qu'il faut dire « vous contredisez » ou « vous médisez » et non « vous contredites » et « vous médites ». Il y a bien là une raison, qui de toute évidence n'est pas logique et qui renvoie à l'histoire de la langue française et aux seuls usages.

À travers sa faute, l'enfant nous confronte à un autre registre que celui-là, dans lequel il fait état d'une réelle maîtrise. S'il témoigne d'une régularité, c'est donc qu'il introduit de la règle (ce que souligne, encore une fois, Rousseau), et plus particulièrement de la règle logique. Il est plus précisément capable de *mise en rapports logiques* : la 4^e proportionnelle en témoigne. Et ce qui compte d'abord et avant tout ici, c'est la notion de proportion : il faut comprendre que les termes du rapport ne comptent pas en eux-mêmes et que l'important réside dans la mise en rapport, c'est-à-dire dans

les barres et le signe d'égalité que l'on voit clairement apparaître lorsque l'on pose le tableau. Peu importe la façon dont cette mise en rapport s'actualise ; seul le processus est à retenir. Il permet de comprendre que l'enfant met en œuvre ici, de très bonne heure contrairement à ce que Piaget affirmait, une capacité d'*abstraction logique*.

Cette abstraction logique est déjà en œuvre dans ce qu'on appelle la « généralisation », puisque celle-ci suppose une prise de distance par rapport à l'immédiateté de la perception et des besoins. En effet, lorsque le tout jeune enfant évoque le « chapeau » du biberon en lieu et place du capuchon, il fait fi des différences perceptives qu'il n'est pourtant pas sans saisir entre ce qu'on met sur la tête et ce qui couvre le biberon. Précisément, il ne s'y arrête pas ; il se situe cognitivement *au-delà* d'elles et classe sous le même mot des réalités perceptivement distinctes. Il produit des identités structurales, qui ne valent que par différence et non par leur contenu¹¹ (au même titre qu'il produit des unités structurales qui n'existent que par segmentation)¹².

Conséquences

L'enfant remanie donc le langage, d'un certain point de vue ; ses productions en termes de « fautes » témoignent d'une analyse. Il s'agit en l'occurrence d'une analyse grammaticale, qui n'a rien à voir, dans le principe, avec les autres modalités du fonctionnement humain. La problématique du désir, notamment, peut interférer dans la production concrète de l'enfant (auquel cas, c'est de *discours* qu'il s'agit – dans le sens de la théorie de la médiation) ; elle n'intervient aucunement dans les processus grammaticaux en eux-mêmes qui sont strictement d'ordre logique. L'enfant prouve par ses fautes qu'il est capable de *grammaticalité* et donc d'un fonctionnement logique¹³. Il résulte de cette argumentation au moins deux points importants :

- Le fait de dissocier clairement deux registres ordinairement toujours imbriqués et de faire ressortir cette capacité d'analyse logique de très bonne heure chez l'enfant oblige à rompre définitivement avec l'approche psychogénétique et développementale. Celle-ci se fonde sur la notion biologique d'évolution et plus précisément embryologique d'épigenèse¹⁴ ; elle débouche nécessairement sur un adultocentrisme. La raison, dans le

¹¹ Elles ont une « valeur » au sens de Ferdinand de Saussure ; leur contenu s'en déduit et ne leur préexiste pas.

¹² Pour un approfondissement de cette analyse de la « faute » chez l'enfant, cf. Quentel, 1994.

¹³ La faute, professait Jean Gagnepain, est le critère même de la grammaticalité

¹⁴ Rappelons-nous que Piaget affirmait que la psychogénèse est « une partie intégrante de l'embryogénèse » (1970, p. 34).

cadre de l'approche psychogénétique ne peut être qu'adulte et l'enfant ne fait qu'y tendre par paliers progressifs. Ajoutons que l'analyse que nous produisons ici peut paraître proche de ce qui sous-tend en orthophonie la pratique dite logico-mathématique. On peut incontestablement faire état de similitudes. En revanche, notre analyse se situe à l'opposé de la théorisation piagétienne ; elle oblige à prendre une distance radicale par rapport à ce que Piaget affirmait : l'enfant est capable d'abstraction logique dès qu'il entre véritablement dans le langage.

- La raison logique à laquelle l'enfant accède est identique en son principe à celle de l'adulte. Le point est important et il ne faut pas tomber dans l'illusion de croire que nous aurions affaire à des fonctionnements logiques distincts parce qu'en langue on observe effectivement une différence de productions. S'agissant d'un processus, il est en œuvre ou il ne l'est pas¹⁵. On peut faire apparaître que l'enfant, émergeant à la grammaticalité, est capable de *taxinomie*, donc de différenciation et de classement, et de *générativité*, donc de segmentation et de dénombrement. Il produit en même temps, comme en témoigne d'ailleurs la 4^e proportionnelle, du *paradigme*, c'est-à-dire de l'identité partielle (en jeu dans les classifications piagésiennes), mais également du *syntagme*, par conséquent de l'unité partielle (en jeu dans les hiérarchies inclusives et emboîtements hiérarchiques qu'évoque Piaget) : tous les processus qui constituent le registre de la logique sont en place¹⁶. Au demeurant, le chercheur visant à produire de nouveaux concepts utilisera à l'occasion les mêmes procédés que l'enfant : entre les *amimaux* dont parle cet enfant de 5 ans (pour évoquer des amis animaux) et le *parlêtre* de Lacan, il n'y a aucune différence du point de vue des processus grammaticaux ; la même opération d'emboîtement ou de condensation est en œuvre.

Pourtant, après avoir affirmé de la sorte qu'il n'existe aucune différence de fonctionnement entre l'enfant et l'adulte du point de vue de la grammaticalité et donc du fonctionnement logique, nous allons devoir faire apparaître que l'enfant va manifester, *en même temps mais dans un autre registre du langage*, une indéniable spécificité. C'est en nous attachant à présent à travailler le rapport particulier que l'adolescent entretient avec la langue, et non plus la grammaticalité, que nous saisissons par contraste cette spécificité de l'enfant. Il faudra toutefois comprendre que cette spécificité ne tient pas à son langage, en l'occurrence à son usage du langage en lui-même, mais à son statut et

¹⁵ En d'autres termes, la structure (logique, en l'occurrence) est ou n'est pas.

¹⁶ Cf., pour un développement de ce point, Quentel, 1997.

très précisément à son statut *anthropologique*. En d'autres termes, si l'enfant témoigne à travers ses fautes de sa parfaite créativité logique, l'adolescent va nous confronter à une créativité d'un autre ordre à laquelle l'enfant n'a pas encore accédé.

II- LE RAPPORT DE L'ADOLESCENT A LA LANGUE

1) Un processus de singularisation

Mon argumentation va s'appuyer à présent sur une position qui fait débat. Il faut en effet effectuer, de mon point de vue, une distinction entre l'enfant et l'adolescent. Les avis sont souvent tranchés sur une telle question et tout dépend des arguments que l'on fait valoir ou, plus exactement, du registre de processus auquel on en appelle pour argumenter. Il faut tout d'abord, dans le cadre d'un tel débat, ne pas confondre l'enfant et le mineur : légalement, nous avons affaire, dans notre pays (actuellement, car tel n'a pas toujours été le cas), à de l'enfant jusqu'à 18 ans. Cette conception légale de l'enfance évacue la question de l'adolescence ; elle n'a surtout rien à voir avec le statut anthropologique de l'enfant. Or, c'est précisément de ce point de vue anthropologique — et de ce seul point de vue — qu'une différence doit être faite entre l'adolescent et l'enfant. Autrement dit, du point de vue logique (j'y ai suffisamment insisté), comme du point de vue de la problématique désirante, rien ne distingue l'enfant de l'adolescent¹⁷. Le problème n'est toutefois pas simple, car la question est de savoir à quoi répond en fin de compte l'adolescence.

L'adolescence ne constitue pas une réalité universelle. Cette affirmation n'est pas contestable et aujourd'hui encore, nombre de sociétés sur la planète ignorent ce mode de repérage dans les âges de la vie. On sait que beaucoup d'entre elles pratiquent des rites initiatiques, à l'issue desquels celui qui était jusque-là un enfant devient, quasiment du jour au lendemain, membre à part entière de sa société. Autrement dit, l'adolescence répond à une *construction sociale*, datée et située, opérée par les sociétés occidentales, même si d'autres sociétés tendent à s'emparer aujourd'hui d'un schéma analogue. Non seulement, donc, elle n'est pas un phénomène universel, mais elle ne répond pas non plus à une problématique générale, telle l'enfance. Toutefois, l'adolescence constitue un

¹⁷ La théorie de la médiation y ajoute le point de vue technique : rien ne spécifie l'enfant du point de vue de son mode de fonctionnement dans ce registre-là non plus, entre autres donc en ce qui concerne l'écriture, dont nous avons dit qu'elle se comprenait *spécifiquement* comme une technicisation du langage.

mode de réponse, socialement défini, à un problème qui, lui, est d'ordre général et touche donc tous les hommes sur terre. En effet, toutes les sociétés font état d'une limite, d'un seuil entre l'enfance et ce qui n'est plus l'enfance¹⁸. Elles ne traduisent pas ce seuil de la même manière ; elles lui confèrent une forme sociale différente et l'adolescence en est en fin de compte une parmi d'autres.

Ce seuil dont il est ici question est celui qui marque la sortie de l'enfance, non seulement parce que les sociétés en auraient ainsi décidé, mais parce qu'il se joue en tout homme une forme de « mort à l'enfance » et de naissance nouvelle au social¹⁹. Telles sont d'ailleurs les formules employées depuis des décennies, et même des siècles, par les sociétés qui pratiquent l'initiation. C'est incontestablement la puberté qui sous-tend physiologiquement ce seuil anthropologique que constitue la sortie de l'enfance. Pour autant, celui-ci répond à une problématique spécifiquement humaine et non pas physiologique ; il met en jeu des processus qui échappent à la compétence des sciences de la nature. Cette ouverture au social en tant que membre participant et contribuant dorénavant à la société se joue donc alentour de 12 ans, mais cet âge peut varier. Auparavant, l'enfant s'inscrit bien évidemment déjà dans le social, mais uniquement à travers ceux qui le « portent », socialement et psychologiquement, et le font participer de leur histoire ; il est pris dans l'histoire de l'autre.

La psychanalyse qui met en avant la notion de sujet (de l'inconscient) ne peut ignorer ce seuil anthropologique²⁰. Elle a en effet dû modifier pour l'enfant le cadre de la séance, et admettre que la parole n'était pas avec lui le seul « médium » de l'analyse. L'enfant peut, on le sait, s'exprimer à travers du matériel divers et pas simplement verbal ; cela n'enlève rien au fait que ses productions, quelles qu'elles soient, sont interprétables (et donc que de ce point de vue, une psychanalyse soit possible). En revanche, les questions de la demande et du transfert ne sont avec l'enfant jamais simples, on le sait. Surtout, et la remarque est décisive, jamais on n'allonge un enfant sur le divan. Il faut se demander quelle en est la raison. La réponse est simple : l'enfant, à la différence de l'adulte et déjà de l'adolescent, ne peut faire avec ce que Jean Gagnepain

¹⁸ Sachant que dans toute société, il existe de l'enfance (ce en quoi elle répond à une problématique générale, donc anthropologique), même si le statut social de l'enfant n'est jamais le même (il se révèle toujours singulier).

¹⁹ Cf., pour un développement de ce point, Quentel, *L'adolescence aux marges du social*, 2011.

²⁰ Freud le marquait très clairement, allant jusqu'à soutenir, de manière apparemment surprenante, que ce n'est qu'à l'époque de la puberté « que s'instaure, en règle générale, une séparation nette et définitive du contenu des deux systèmes », conscient et inconscient (1915, p. 109. Cf. aussi 1918, p. 405).

appelle *l'absence* de la personne, c'est-à-dire le fait de fonder son être sur une forme paradoxale de non-être²¹ à partir de laquelle il devient possible d'entrer dans un rapport de réelle réciprocité avec autrui et d'épouser des modes d'être différents en fonction des relations dans lesquelles on entre. Pour pasticher Lacan, pour l'enfant, la place de l'Autre, saisie sous l'angle de la problématique de l'altérité, n'est jamais vide ; elle est encore occupée par ceux qui lui servent de garants ontologiques²². Jusqu'à l'entrée dans l'adolescence, précisément...

Il se joue donc ici des processus qui débordent très largement le langage, mais qui vont avoir un effet sur le langage, et sur le langage *entre autres*. L'adolescent, contrairement à l'enfant, va marquer et surtout assumer véritablement son originalité. Il est certain qu'en même temps qu'il témoigne de sa singularité, il accorde une grande importance au groupe de pairs, dans lequel il semble parfois se perdre... Le processus auquel il émerge dorénavant se révèle effectivement contradictoire. Il n'empêche que notre adolescent se particularise de toutes les façons possibles. Et il ne manque pas d'inventivité ! Certaines de ces façons sont évidemment plus fréquentes et plus voyantes que d'autres : l'habillement, la coiffure, les goûts (musicaux, notamment)... Et dans le langage, qu'en est-il ? La même chose ! Il va de même marquer dans ce domaine sa singularité : il va en l'occurrence trafiquer le langage, il va le remanier précisément à sa façon. Il ne va cependant pas opérer de ce point de vue comme l'enfant qui, dans ses fautes, témoigne de sa créativité grammaticale. L'adolescent va bricoler le langage au niveau de la langue, du point de vue de la langue et non plus de la seule grammaticalité. C'est à la langue elle-même qu'il s'attaque dorénavant.

2) Une appropriation du langage

Du langage, l'adolescent va faire SON affaire, en transformant les mots et en créant ses propres expressions. Il va trafiquer les mots, non pas pour faire état de ses capacités d'analyse grammaticale, mais pour montrer qu'il sont dorénavant sien. Il s'agit en quelque sorte pour lui d'y mettre sa griffe et de montrer qu'il peut parler comme il l'entend, parce que c'est vraiment lui qui parle dorénavant. Il prend la parole sans avoir

²¹ Cf. Lacan : « Dès que le sujet lui-même vient à l'être, il le doit à un certain non-être sur lequel il élève son être. Et s'il n'est pas, s'il n'est pas quelque chose, c'est évidemment de quelque absence qu'il témoigne, mais il restera débiteur de cette absence, je veux dire qu'il aura à en faire la preuve, faute de pouvoir faire la preuve de sa présence » (1978, p. 226). Être, c'est n'être pas (réductible à une manière d'être et à un type de relation) ; être, c'est naître (au registre de l'altérité).

²² Pour un développement de ces aspects, cf. Quentel J.-C. (1994b et 1997).

besoin d'un quelconque garant auquel il pourrait en dernier lieu se référer. L'adolescent prétend donc, à sa façon, mettre le langage sous sa coupe ; il revendique le droit de lui faire dire ce qu'il veut et de dire surtout comme il l'entend. Il tend, pourrait-on dire, à se faire le maître de la langue. C'est là une prétention qui paraît le faire rejoindre le fonctionnement de certains psychotiques qui, en fin de compte, créent leur langage ou plus exactement leur langue. De telle sorte qu'ils ne sont finalement plus compréhensibles que d'eux mêmes. L'adolescent n'en est pas là, mais il n'en est pas non plus très loin. On comprend qu'on ait pu évoquer à propos de l'adolescence, sinon un fonctionnement pathologique, du moins de fortes similitudes. Les mêmes processus sont en effet en jeu dans la psychose et dans l'adolescence.

Ces processus sont ceux qui fondent l'affirmation de sa singularité ou qui rendent compte, dans le cas de la psychose, de la difficulté à la faire valoir. L'adolescent ne pourra évidemment pas se faire comprendre que de lui-même ; il n'est pas seul au monde et va devoir partager sa façon de parler avec d'autres. D'autres jeunes de son âge, notamment, qui ont au demeurant le même souci d'affirmation de leur singularité. Il va lui falloir négocier ; il s'insère avec ses pairs dans un groupe d'appartenances dans lequel on parle de cette façon-là et pas de telle autre. Il s'agit en effet de marquer son territoire et donc ses affiliations en se distinguant des autres groupes, dans le temps, dans l'espace et du point de vue du classement social. Il crée des néo-logismes²³, en exploitant toutes les ressources grammaticales, voire simplement en faisant du verlan, ou il confère aux mots qu'il emploie un sens qui lui est (jusqu'à un certain point) propre, même s'il le partage avec ses pairs. Les mots classent incontestablement : « Montre-moi comment tu parles et je te dirai qui tu es et d'où tu viens (par rapport à moi) », voilà en quelque sorte ce que vient affirmer l'adolescent.

L'adolescent ne va cependant pas arranger à sa façon que les mots ; il va avoir également ses expressions à lui, qu'il partage là aussi avec ses pairs. Il va manifester dans le champ du langage, plus précisément de la langue, une créativité aussi élaborée

²³ C'est le néo qui compte ici et non le logos, ou le logique. On pourrait dire que la sortie de l'enfance signe l'entrée dans le néo-, quel que soit le registre concerné. L'adolescent, devenu à présent auteur, laisse en quelque sorte sa signature partout, dans le langage comme dans le reste. Cf. la psychanalyste Piera Aulagnier : « La sortie du temps et du monde de l'enfance exige que le Je devienne seul signataire et prenne seul en charge la suite des négociations que comportera sa relation entre lui et la réalité, entre ses désirs et ceux des autres, entre ce qu'il pense être et ses idéaux. Et c'est pourquoi la sortie de l'enfance coïncide avec la mise en place d'une *rédaction conclusive* concernant les clauses non modifiables du compromis, clauses qui garantissent au Je l'inaliénabilité de sa position dans le registre symbolique, ou si l'on préfère, dans l'ordre temporel et dans le système de parenté » (1991, p. 418).

que dans ses autres comportements (à travers les piercings et tatouages, par exemple ou tout simplement l'habillement...). L'adolescent va montrer qu'il peut toujours faire autre chose du langage, au même titre que de n'importe quel autre usage. Porter par exemple son pantalon bien en-dessous de la taille témoigne pour un jeune homme, quoi qu'on en pense, d'une réelle forme de créativité à laquelle les générations précédentes n'avaient pas pensé. Les mots et expressions qu'il emploiera seront en quelque sorte à la mesure de cette façon de porter le pantalon. L'adolescent va faire de la langue autre chose que ce qui lui a été proposé initialement, notamment donc que ce dont il a dû s'imprégner étant enfant. Et le renouvellement est constant ; la créativité ne connaît pas de limites. Les manières de parler échappent dès lors aux autres tranches d'âge. Il ne faut pas s'en étonner : le procédé vise précisément à rendre caduque toute velléité de pénétration dans un tel univers par des adultes²⁴.

Le problème que soulève ce rapport particulier à la langue se révèle particulièrement intéressant. L'adolescent ne crée pas tout ; plus exactement il ne crée pas *ex nihilo*. La langue, on en conviendra, le précède, au même titre que tous les usages dont il participe. Il lui faut s'insérer dans une société qui est déjà-là alors même qu'il manifeste sa capacité à en participer pleinement et à dorénavant y contribuer. Le jeune n'est en fait qu'un héritier ; il hérite notamment de l'usage qui est fait du langage par son entourage. Toutefois, il est un héritier qui transforme ce dont il hérite. Il S'APPROPRIE le langage du point de vue de la langue ; il l'altère du même coup, dans la mesure où il la fait sienne. Il l'altère au sens étymologique : il la rend autre. Et ce faisant, il sort effectivement du simple apprentissage auquel il se trouvait réduit durant l'enfance. Dès lors, il est inutile de continuer à se lamenter sur la façon dont les jeunes transforment notre belle langue. Il en a toujours été ainsi et l'histoire en témoigne ; chaque génération a procédé de cette façon-là en créant à sa manière son verlan, même s'il est vrai que la société en a plus ou moins permis l'expression selon les époques.

L'adulte a toujours de la peine à suivre. D'ailleurs, nous l'avons vu, il ne doit pas être en mesure de suivre. L'adolescent lui fait entendre rapidement qu'il est, de ce point de vue comme des autres, dépassé (et le terme peut paraître lourd de conséquences). Les politiques de la jeunesse s'intéressent pourtant à la question et visent à se rendre

²⁴ Une toute jeune fille de classe de 5^e de collège faisait ainsi état de l'émoi, voire de la stupéfaction, de l'ensemble de sa classe (d'âge) à la vue de la façon de se vêtir de la nouvelle principale adjointe : celle-ci prétendait s'habiller « jeune », comme elles ! Qu'est-ce qui, dès lors, les différenciait d'elle ? L'enjeu est ici pour ces jeunes filles identitaire, même si le registre abordé paraît d'une grande banalité. Quant à imaginer que cette dame puisse s'exprimer comme elles, c'est tout simplement impossible !

plus compréhensibles les manières de parler des jeunes, ainsi bien sûr que ce qu'ils ont à dire²⁵. De manière très significative, ce sont les adolescents, et plus largement les jeunes²⁶, qui sont visés par ces politiques, jamais les enfants. Par ailleurs, il est particulièrement intéressant de noter le fait que les jeunes de 20 ans sont eux-mêmes déjà dépassés par rapport aux adolescents qui ont 15 ans. Ils ne sont plus « dans le coup », eux non plus ; les expressions nouvelles des adolescents ne sont plus celles qu'ils ont connues et contribué à créer il y a pourtant peu ! La transformation est continuelle, la créativité constante. Enfin, la question du langage des adolescents et des jeunes se concentre souvent aujourd'hui sur la fameuse écriture dont ils font preuve dans les textos ou les SMS et qui apparaît souvent incompréhensible aux yeux des adultes. Le problème se révèle en l'occurrence plus complexe encore parce qu'il fait intervenir la médiation de l'écriture. En fait, la mise en forme technique du message, conjuguée souvent aux impératifs économiques, a ses propres nécessités qui suffisent à rendre compte du côté apparemment hermétique de la production.

3) Qu'est-ce que la langue ?

Ces considérations conduisent à réfléchir plus profondément sur la langue et les processus qu'elle suppose. La question est d'importance, notamment pour l'orthophoniste et de manière générale pour le professionnel travaillant dans le champ de la langue (un professeur, par exemple). Il faut admettre, aussi surprenant que cela paraisse pour beaucoup, que la langue, distinguée donc de la grammaticalité, de l'écriture et du discours, n'est aucunement une affaire de mots. Elle soulève la question de celui qui parle : QUI parle ?, tel est l'enjeu fondamental du registre de la langue. Aussi bien nous conduit-elle à la problématique de la « subjectivité », ou de la subjectivation (de la personne, pour Jean Gagnepain). Où l'on retrouve bien évidemment une préoccupation majeure des psychanalystes notamment. Ce processus de subjectivation a dès lors des effets dans le langage, mais seulement des effets. Il le déborde donc très largement et il n'y trouve aucunement sa condition. Il renvoie, en d'autres termes, à la problématique de l'altérité : échanger en langue revient à *négoier* constamment avec autrui sur le sens accordé aux mots au même titre que sur tout, quelle que soit la

²⁵ Par exemple, la région Bretagne a produit une large enquête dans le cadre d'une réflexion sur « Les univers sociaux et culturels des jeunes en Bretagne » (juin 2011. Disponible sur internet www.ceser-bretagne.fr).

²⁶ Selon les sociologues, la jeunesse va aujourd'hui jusqu'à presque 30 ans. Elle déborde donc l'adolescence, même si la différence entre adolescence et jeunesse demeure un problème.

modalité à travers laquelle s'effectue l'échange²⁷. Comment faire avec l'autre à travers le langage ? Telle est la problématique fondamentale que soulève la langue.

Entrer en langue, si l'on peut dire, revient à affirmer que l'on n'est plus un enfant, que l'on est du coup sorti de la langue *maternelle* dont, enfant, on s'imprégnait sans être en mesure de la transformer. L'enfant demeure pris dans la langue maternelle ; il n'a pas de distance par rapport à elle et il ne la relativise aucunement. L'adolescent inaugure, lui, le rapport que nous avons tous à la langue, dès lors que nous sommes sortis de l'état d'enfance : nous nous en emparons, nous nous l'approprions, de telle sorte que nous donnons aux mots et aux expressions un sens qui est le nôtre. On ne s'étonnera pas du fait que Jean Gagnepain, ait pu mettre l'accent du coup, au même titre que Jacques Lacan, sur la dimension du *malentendu* (qu'il vaudrait sans doute mieux appeler « l'autrement entendu ») : la langue nous confronte d'emblée à cette question du malentendu, dès lors que nous faisons nôtre le langage et que l'autre, de son côté fait la même chose. Nous n'entendons en fin de compte jamais ce que l'autre dit, mais toujours ce qu'à travers ce qu'il dit nous sommes capables d'en entendre (de notre point de vue, s'entend)...

Le malentendu, auquel l'enfant n'accède précisément pas²⁸, devient la condition même de l'échange. Nous ne cessons d'*emprunter* à autrui, dans le langage comme partout ailleurs, c'est-à-dire de faire nôtre le propos d'autrui et ce dont nous héritons de lui. Du même coup, nous ne cessons de *traduire* dans le moindre échange. Cette problématique n'a strictement rien à voir, encore une fois, avec celle de la grammaticalité ; c'est celle à laquelle l'adolescent, sortant donc de l'enfance, accède. Ce qui ne veut bien évidemment pas dire qu'il n'est pas possible d'interagir par le langage avec l'enfant ! C'est sur le type de processus en jeu qu'il faut réfléchir, en cessant de croire qu'il suffit qu'il y ait deux individus en contact pour qu'il s'y déroule un réel échange et que les acteurs de la situation s'inscrivent dans une relation véritablement réciproque dans le principe, et donc dans une négociation. Il faut y réfléchir en cessant également de ne pas accorder à l'enfant ce qui fait sa spécificité... Personne n'a le droit de voler à l'enfant son enfance ; nous avons tous besoin qu'elle soit préservée puisqu'elle demeure ensuite en nous jusqu'à la fin de nos jours en tant que « dimension de la

²⁷ Cf. la citation de Piera Aulagnier ci-dessus (l'adolescent prend « seul en charge la suite des négociations [...] »). Au sens strict, on ne négocie pas avec un enfant, quoi que pensent beaucoup aujourd'hui de manière un peu rapide, car il ne peut prendre seul en charge quoi que ce soit tant qu'il est enfant. Une telle formulation, incontestablement, en heurtera plus d'un...

²⁸ Telle est la raison pour laquelle Freud peut le qualifier de « naïf » dans son ouvrage sur le Witz (1905, p. 326 notamment). Voir également sur ce point Jankélévitch, 1980, p. 229.

personne », pour reprendre l'expression de Jean Gagnepain, dimension toujours à dépasser et en même temps source constante de notre être.

CONCLUSION

Le développement suivi oblige à comprendre que le professionnel se trouve confronté, avec l'enfant et avec l'adolescent, à deux modalités différentes de prise en charge. Et il ne lui est pas possible de ne pas en tenir compte. L'enfant n'a pas de distance par rapport à la langue, dans la mesure où ne lui est pas possible d'instaurer la marge nécessaire à une relation qui soit dans le principe réciproque. En revanche, du point de vue de la problématique désirante, il ne se particularise aucunement par rapport à l'adulte et à l'adolescent. Envisagée sous cet angle, la prise en charge s'appuie sur les mêmes processus. La méthode élaborée par Claude Chassagny en témoigne, au même titre que la psychanalyse. La spécificité de l'enfant due à son statut anthropologique (et pas seulement aux conditions politique et économique qui lui sont faites) conduit néanmoins à prendre toujours en compte la dimension parentale. On sait à quel point un enfant a besoin de l'accord au moins tacite de ses parents pour entamer un travail de type thérapeutique avec un professionnel. Si tel n'est pas le cas, l'entreprise échouera à plus ou moins long terme...

Concernant l'adolescent, c'est quasiment l'inverse. Si le professionnel se montre trop proche du parent et ne préserve donc pas son intimité, il mettra rapidement un terme au travail engagé. Ce n'est pas ici affaire d'espace pour l'expression du désir (l'enfant en ayant également besoin) ; il s'agit de distance pour garantir « l'inaliénabilité de sa position », autrement dit la prise en compte de sa propre identité et de sa responsabilité. L'adolescent fonctionne déjà comme un adulte, du point de vue des processus dont il est capable. Sans doute lui faut-il les mettre à l'épreuve, alors même que le statut qui est socialement le sien ne lui en autorise pas, en dehors du groupe de copains, une réelle expérimentation. L'adolescent est en effet toujours considéré comme un enfant alors qu'anthropologiquement il n'en est plus un ; tel est son statut *social*. Il est, lui, capable de distance dans la relation et il le montre régulièrement, même si c'est parfois, aux yeux des adultes, fort maladroitement. Il oblige son entourage, et notamment le professionnel, à la négociation, alors qu'il n'est précisément pas de vraie négociation possible avec un enfant, quoi qu'on dise aujourd'hui. La parole d'un enfant

doit être prise en compte en tant qu'elle est expression d'une problématique désirante. Toutefois, cette parole ne peut être assumée en personne de telle sorte que l'enfant peut être considéré comme étant toujours, du fait de son statut anthropologique, sous l'emprise de l'adulte.

Une telle déconstruction des registres de la problématique désirante et de la problématique identitaire désarçonne, certes, au premier chef celui qui s'est inscrit dans une approche psychanalytique. Elle oblige en tout état de cause à saisir que la notion de « sujet », telle que l'utilise la psychanalyse dans la suite de Lacan, ne suffit pas à rendre compte de la réalité à laquelle le professionnel se trouve confronté. Elle se révèle même d'une certaine façon réductrice, en tant qu'elle tend à occulter la spécificité de l'enfant, alors même que celui-ci ne cesse par ailleurs de la lui faire valoir. Il suffit pour s'en persuader, non seulement de rappeler les aménagements auxquels la psychanalyse a dû se résoudre en pratique avec l'enfant, mais encore de souligner les interminables débats sur la particularité de la prise en charge de l'enfant qui ne cessent d'agiter les psychanalystes, même parmi les plus radicaux.

BIBLIOGRAPHIE

Aulagnier P. (1991), *Un interprète en quête de sens*, Paris, Payot.

Freud S. (1905), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, 1988.

Freud S. (1915), L'inconscient, in *Métapsychologie*, Paris, PUF, 1968, p. 65-123.

Freud S. (1918), Extrait de l'histoire d'une névrose infantile (L'homme aux loups), in *Cinq psychanalyses*, 1967, p. 324-420.

Gagnepain J. (1990-1992), *Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines*. Tome 1, *Du signe. De l'outil*, Paris, Livre et Communication, 1990 (1^{er} éd. 1982) ; Tome 2, *De la personne. De la norme*, Paris, Livre et Communication ; De Boeck, Bruxelles, coll. Raisonances.

Gagnepain J. (1994), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Matecoulon-Montpeyroux – édition numérique, 2010. <http://www.institut-jean-gagnepain.fr/téléchargement/>.

Gauchet, M. 2006. « Une nouvelle théorie de l'esprit : la médiation », *Le débat*, 140, mai-août, p. 66.

Grammont M. (1902), Observations sur le langage des enfants, in *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*, Paris, Klincksieck, p. 61-82.

Jankélévitch V. (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, tome 2, *La méconnaissance*.

Le malentendu, Paris, Seuil, coll. Points

Lacan J. (1975), *Le Séminaire*, livre XX, *Encore*, Paris, Seuil.

Lacan J. (1978), *Le Séminaire*, livre II, *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.

Lacan J. (1986) *Le Séminaire*, livre VII, *L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Seuil.

Mannoni O. (1980), *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*, Paris, Seuil.

Piaget J. (1970), *Psychologie et épistémologie*, Paris, Denoël, Bibl. Médiations.

Quentel J.-C. (1994), La « faute » et sa logique dans le langage de l'enfant, *Glossa*, 39, p. 4-13.

Quentel J.-C. (1994b), L'enfant dans son rapport à l'altérité, *Psychoanalyse*, 9, *Enfances*, p. 35-52, Louvain-la-Neuve, Peeters.

Quentel J.-C. (1997), *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*, Bruxelles, de Boeck Université, 1^o éd. 1993.

Quentel J.-C. (2004), L'adolescence et ses fondements anthropologiques, *Comprendre*, 5, *Les jeunes*, PUF, p. 25-41.

Quentel J.-C. (2011), *L'adolescence aux marges du social*, Bruxelles, Yapaka.be et Paris, éd. Fabert, Collection Temps d'arrêt. <http://www.yapaka.be/livre/ladolescence-aux-marges-du-social>

Quentel J.-C. (2012), L'enfant et la sexualité, *Champ psy*, 61, p. 123-136, L'esprit du temps.

Rousseau J.J. (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

Saussure F. (de) (1969), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.